

« Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture

Nathalie L. Clément

Numéro 34, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038724ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038724ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Clément, N. L. (2009). « Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 175–217. <https://doi.org/10.7202/038724ar>

« Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture

Nathalie L. Clément

*Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*

Laplane¹ et Gilbert² constatent que les enseignants en milieu minoritaire canadien-français déplorent le manque de ressources pédagogiques adaptées à leur contexte, une situation qui affecte négativement le travail en salle de classe. Parvenue au même constat, Gérin-Lajoie³ ajoute que les enseignants des écoles de langue française en Ontario se voient forcés, à cause de ce contexte minoritaire, à jouer le rôle d'« agent de reproduction linguistique et culturelle ». À ce défi s'ajoute celui de travailler dans un environnement social en constante mouvance puisque d'une part, l'Ontario compte plus de la moitié du million de francophones vivant à l'extérieur du Québec et que d'autre part, les élèves de ces familles de langue française

¹ Bernard Laplane, « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles francophones », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 127-150. URL www.erudi.org/revue/rse/2001/v27/n1/000311ar.html. Site consulté le 13 novembre 2007.

² Anne Gilbert, Sophie Le Touzé, Joseph Yvon Thériault et Rodrigue Landry, « Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone », *Rapport de recherche*, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Patriotisme canadien, septembre 2004, 37 p. URL <http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/Francaise/Lesd%C3%A9fisdeenseignementRapportfinalfran%C3%A7ais.pdf>. Site consulté le 14 novembre 2007.

³ Diane Gérin-Lajoie, « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV, n° 1, 2006, p. 164. URL www.acelf.ca Site consulté le 20 août 2007.

sont dispersés dans quelque 400 écoles élémentaires et secondaires⁴. Comme la clientèle des nouveaux arrivants ne cesse d'augmenter, le caractère changeant de cette cohorte s'ajoute aux activités des enseignants, ce qui a pour conséquence de leur rendre la tâche plus difficile pour rencontrer les exigences du programme scolaire⁵. Bref, enseigner en milieu minoritaire exige de plus grandes habiletés⁶.

Des études démontrent l'importance d'un savoir-faire distinct dans l'enseignement de la langue pour répondre à cette clientèle particulière d'élèves en milieu minoritaire⁷. Parmi ces habiletés, celles dans la discipline du français sont précisées. Les chercheurs et les enseignants connaissent donc l'influence du choix des interventions pour l'enseignement des stratégies de lecture. Conscients que d'excellentes stratégies sont essentielles à la réussite scolaire⁸, les enseignants se sentent toutefois dépourvus de ressources pour bien répondre aux besoins de leur clientèle⁹. Il faut alors travailler à faciliter ce lien entre l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Notre expérience en enseignement au cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année), nous amène à constater que les difficultés en lecture compromettent non seulement

⁴ *Ibid.*, p. 162-176.

⁵ M'hamed Mellouki, 1983, Stratifications, classes sociales et fonctions de l'école. Cité dans Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 1, 2001, 14 p. URL www.acelf.ca Site consulté le 24 septembre 2007.

⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « Profil des compétences d'enseignement et de leadership en milieu minoritaire pour les écoles de langue française », Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007, 34 p.

⁷ Marianne Cormier, « La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits », Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 39 p. URL <http://www.ctf-fce.ca/e/ressources/pmm/Recension.pdg>. Site consulté le 20 novembre 2007.

⁸ Philippe Perrenoud, « État des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui? », *Education & Management*, vol. 24, n° 1, 2003, p. 26-29.

⁹ Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire... ».

la performance scolaire des élèves¹⁰, mais aussi leur estime de soi¹¹.

Malgré les efforts importants des écoles de langue française de l'Ontario pour contrer ce problème – comme les diverses formations offertes au personnel enseignant et l'abondance d'excellentes ressources matérielles (livres gradués GB⁺ des éditions Beauchemin) –, le *Rapport provincial de l'Ontario 2007-2008*¹² indique que 40 % des élèves, à la fin de leur 3^e année, éprouvent toujours de sérieuses difficultés en lecture. Il est urgent de repenser aux moyens d'outiller ces enseignants sur le plan des ressources et des interventions à préconiser afin qu'ils puissent mieux répondre aux exigences du programme scolaire tout en tenant compte de la réalité quotidienne de leur environnement minoritaire et ce, dans le but d'atteindre un taux de réussite plus élevé¹³.

Fort de cette prémisse, nous examinons ici, dans un premier temps, les stratégies et les théories de l'apprentissage/enseignement qui prévalent en 2009. Nos buts sont d'en identifier les concepts clés, de cerner les relations entre les stratégies mises en place par un lecteur efficace dans son savoir-apprendre et d'examiner les interventions de l'enseignant dans le savoir-enseigner la lecture. Selon Landry, Ferrer et Vienneau¹⁴, aucune approche ni aucun modèle d'enseignement ne peuvent rejoindre tous les élèves et plus particulièrement ceux qui, sans éprouver une véritable difficulté d'apprentissage, ne parviennent pas à utiliser la lecture de manière à atteindre le niveau de compétence visé¹⁵. Conscientes de cette limite, nous suggérons, dans

¹⁰ Jocelyne Giasson, « État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté », *Formations et pratiques d'enseignement en question*, vol. 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 27-35.

¹¹ Martine Leclerc, *Au pays des Gitans*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 240 p.

¹² Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Rapport provincial de l'Ontario 2006-2007*, Toronto, 2007, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 52 p.

¹³ Gilbert *et al.*, « Le personnel enseignant face au défi... ».

¹⁴ Rodrigue Landry, Catalina Ferrer et Robert Vienneau, « La pédagogie actualisante », édition spéciale, *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, 2002, 304 p.

¹⁵ Selon *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* du ministère de

un deuxième temps, l'ajout d'une composante dans ce savoir-apprendre et ce savoir-enseigner : l'affectivité. Dans un troisième temps, nous proposons le « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture » (MACEEL)¹⁶ et soulignons de quelle manière ce modèle met l'élève à contribution. Le MACEEL fait systématiquement appel aux stratégies cognitives et métacognitives de l'élève tout en veillant à encourager le plaisir de lire et en stimulant son affectivité par des habiletés touchant l'intelligence émotionnelle, l'optimisme et le sentiment d'efficacité personnelle. Dans un quatrième temps, nous expliquons la manière dont nous avons réalisé la corévision du MACEEL par une recherche-action où, avec l'aide des acteurs de terrain, nous nous sommes engagées dans une réflexion critique et dynamique. D'ailleurs, comme le souligne le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dans son document d'orientation publié en août 2005 et intitulé *Conseil du savoir*¹⁷, il est urgent que les chercheurs et les praticiens s'engagent ensemble dans la production de connaissances « en vue de créer un monde juste, libre, prospère et dynamique ». Les résultats préliminaires de cette corévision constituent la conclusion. Somme toute, l'article met davantage en exergue les éléments conceptuels épistémologiques du modèle de lecture et la méthodologie préconisée.

l'Éducation de l'Ontario (2004), au cycle moyen, l'élève doit développer quatre habiletés pour devenir un lecteur efficace : 1) créer du sens à partir de ses connaissances antérieures; 2) décoder les caractéristiques et structures de l'écrit en appliquant des stratégies de lecture; 3) utiliser ses connaissances par rapport aux textes telles l'intention de lecture, les structures et les autres caractéristiques du texte; et 4) analyser de manière critique les ressemblances et les divergences entre les écrits.

¹⁶ Nathalie Clément, « Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture : étude de cas d'un élève en difficulté de lecture de la quatrième année », thèse de maîtrise, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2004, 295 p.

¹⁷ Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, *Conseil du savoir – Plan stratégique 2006-2011*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 29 p. URL http://www.sshrc.ca/web/about/publications/strategic_plan_f.pdf. Site consulté le 11 juillet 2006.

Cadre conceptuel

De nombreuses études précisent les stratégies et habiletés que l'élève du cycle moyen doit développer en lecture¹⁸. L'accent est systématiquement placé sur la compréhension de textes¹⁹. L'élève doit mettre en interaction constante ses connaissances antérieures avec le texte qu'il lit²⁰; il doit aussi être en interaction avec ses pairs, également lecteurs du texte, et il doit être capable de faire des liens avec les autres lectures sur le sujet. L'élève doit également savoir travailler seul, en petits groupes ou en plénière. Des lectures plurielles favoriseront le développement de diverses stratégies telles que la prédiction, le résumé, les inférences et la visualisation de l'organisation de la structure de l'écrit²¹.

Pour accompagner l'élève dans l'acquisition de ses savoir-faire, l'enseignant doit, selon Collins-Block et Mangieri²² ainsi

¹⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « *La littératie au service de l'apprentissage, Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* », Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004, 147 p.

¹⁹ Jocelyne Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, 398 p.

²⁰ Douglas Fisher *et al.*, « With a Little Help From My Friends: Peer Tutors and Struggling Fifth-Grade Readers », dans Rachel L. McCormack et Jeanne R. Paratore (dir.), *After early intervention, then what? : Teaching struggling readers in grade 3 and beyond*, 3rd Edition, Delaware, International Reading Association, 2004, p. 158-171.

²¹ Vincent Ciardiello, « Helping Adolescents Understand Cause/Effect Text Structure in Social Studies », *The Social Studies*, janvier-février, 2002, p. 31-36; James Damico, « Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers: Toward a more expansive view of accountability », *The Reading Teacher*, vol. 58, n° 7, Delaware, International Reading Association, 2005, p. 644-652; Irene W. Gaskins, Eleanor Wiley Gensemer et Linda M. Six, « Tailoring a Middle School Language Arts Class to Meet the Needs of Struggling Readers », dans McCormack et Paratore (dir.), *After early intervention, then what?...*, p. 137-157; Jocelyne Giasson, *La lecture : De la théorie à la pratique*; Wanda B. Hedrick, Janis M. Harmon et Karen D. Wood, « From Trade Books to Textbooks: Helping Bilingual Students Make the Transition », dans McCormack et Paratore (dir.), *After early intervention, then what?...*, p. 190-207.

²² Cathy Collins-Block et John Mangieri, *Exemplary Literacy Teachers: Promoting Success for All Children in Grades K-5*, New York, Guilford, 2003, 176 p.

que Comber, Badger, Barnett, Nixon et Pitt²³, posséder un amalgame d'expériences professionnelles, de compétences et de ressources adaptées aux besoins de ses élèves à savoir, des référentiels et du matériel d'appui. D'autres chercheurs mentionnent l'importance de modéliser²⁴, de poser des questions de réflexion²⁵, d'offrir du temps pour favoriser la prise de conscience²⁶, de prévoir une révision régulière des stratégies utilisées²⁷, de cibler du temps de lecture autonome et en dyade et en groupe, d'encourager la lecture à haute voix²⁸ et de mettre en place un environnement riche en livres de types et de niveaux différents de difficultés²⁹.

Un examen exhaustif de ces écrits permet de constater que deux théories générales de l'apprentissage/enseignement et deux approches en lecture qui en découlent sont considérées parmi les approches et modèles existants, pour montrer de quelle manière mettre ces stratégies en application. Il s'agit de la théorie cognitivo-constructiviste (et de l'approche en lecture de Giasson) et de la théorie psycholinguistique (et de l'approche en lecture de Chauveau et Rogovas-Chauveau).

Théorie cognitivo-constructiviste

La théorie cognitivo-constructiviste offre à l'élève un accompagnement pour stimuler son appropriation des savoirs et elle le laisse ensuite agir sur ses apprentissages. En ce sens, sous le volet « cognitivo » de la théorie et comme le propose

²³ Barbara Comber *et al.*, « Literacy After the Early years: A Longitudinal Study », *Australian Journal of Language and Literacy*, Australie, 2002, 11 p. URL http://www.myread.org/readings_literacy.htm. Site consulté le 19 janvier 2006.

²⁴ Hedrick, Harmon et Wood, « From Trade Books to Textbooks... ».

²⁵ Torry H. Montes et Kathryn H. Au, « Book Club in a Fourth-Grade Classroom: Issues of Ownership and Response », dans McCormack et Paratore (dir.), *After early intervention, then what?...*, p. 70-93.

²⁶ Louise Lafortune et Pierre Mongeau, *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Logiques, 2002, 237 p.

²⁷ Jocelyne Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Taffy E. Raphael *et al.*, « Constructing Curriculum for Differentiated Instruction: Inquiry in the Teachers' Learning Collaborative », dans McCormack et Paratore (dir.), *After early intervention, then what?...*, p. 94-116.

le *Rapport de la Table ronde des expert en littérature*³⁰, l'élève s'approprie progressivement des habiletés d'abord modélisées, puis travaillées en contexte social. Par cette façon de faire, l'élève progresse de manière à ce que, une fois seul, il puisse affiner ses savoirs grâce à sa motivation et à sa volonté de maîtriser ces habiletés³¹. C'est au cours de cette deuxième étape que, de manière « constructiviste », l'élève articule ses apprentissages et devient maître du développement de sa connaissance. En s'inspirant des travaux de Vygostky, Fijalkow³² affirme que l'apprentissage est issu d'un contexte social, c'est-à-dire *externe* à l'individu, avant d'être intériorisé. Cette façon de faire, comme le soutient l'auteur, s'observe en toute situation d'apprentissage.

En termes du **savoir-apprendre**, cela signifie que l'élève fait d'abord des *expériences vicariantes*, c'est-à-dire qu'il part de modèles signifiants qu'il intériorise. Par « modèles signifiants », sont entendus des modèles capables de guider son comportement en fonction de ses capacités, de son tempérament, de son attitude et de ses expériences antérieures³³. Ces modèles peuvent être l'enseignant, ou encore tout lecteur expert. Par la suite, l'élève ajuste et consolide ses savoirs en les appliquant à diverses situations, appelées *pratiques guidées*. Réalisées en grand groupe, ces dernières représentent diverses situations où l'enseignant interroge des élèves sur leurs processus de réalisation de l'activité devant le groupe-classe. Suite à ces pratiques guidées, les élèves *collaborent* et échangent en petits groupes ou en dyades pour accomplir d'autres activités portant sur les mêmes notions. Ces activités permettent à chaque élève d'interagir avec les

³⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « *La littérature au service de l'apprentissage...* »

³¹ Jacques Fijalkow, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, 10 p. URL <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>. Site consulté le 29 novembre 2008.

³² *Ibid.*

³³ Albert Bandura, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1980, 206 p.

membres de son groupe et de communiquer ses émotions. Cazabon³⁴ associe cette pratique à l'effet positif de toute participation à une « communauté d'apprenants » tandis que Roth et Masciotra³⁵ insistent pour dire que seule cette pratique assure la véritable construction des savoirs, dans le sens constructiviste du terme.

Tout au long de ce processus, l'enseignant questionne les élèves et les incite à s'engager dans la résolution de problèmes, en même temps qu'il les encourage verbalement, les soutient dans leurs tentatives et, ainsi, les incite à persévérer. Grâce à ces discussions et questionnements, chaque élève prend conscience, de manière explicite, de sa façon de procéder pour comprendre et résoudre un problème, pour développer une stratégie et pour autoévaluer ses succès et difficultés; bref, l'élève développe son raisonnement métacognitif dans le sens où il applique les stratégies acquises dans des situations différentes³⁶.

Pour y parvenir, tout en s'appuyant sur ses acquis, l'élève réfléchit et se questionne constamment et apprend ainsi à restructurer ses connaissances antérieures jusqu'à ce qu'il puisse comprendre la nouvelle situation³⁷. L'expérience sociale joue également un rôle critique dans l'acquisition des pratiques en littératie. En ce sens, l'apprentissage est perçu comme un processus de socialisation auquel l'élève novice participe progressivement par des échanges dynamiques au sein des activités du groupe-classe³⁸. Dans

³⁴ Benoît Cazabon, « L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, 1997, p. 483-508.

³⁵ Wolff-Michael Roth et Domenico Masciotra, « Apprendre, c'est faire émerger », dans Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, *Constructivisme choix contemporains – hommage à Ernest Von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 225-253.

³⁶ Louise Lafortune et Lise Saint-Pierre, *Affectivité et métacognition en classe*, 2^e édition, Québec, Logiques, 1996, 379 p.

³⁷ Marie-Françoise Legendre, « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : D'un *curriculum* fondé sur l'approche par objectifs à un *curriculum* axé sur le développement de compétences », dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme choix contemporains...*, p. 51-91

³⁸ A. Addison Stone, « Contemporary Approaches to the Study of Language and Literacy Development: A Call for the Integration of Perspectives », dans C. Addison Stone *et al.*, *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, New York, Guilford, 2006, p. 3-24.

cette optique, « l'apprentissage ne dépend pas uniquement des pré-requis, [...] au sens de connaissances préalables jugées nécessaires à un nouvel apprentissage, mais plus généralement des pré-acquis [...] ou connaissances antérieures, [...] qui peuvent avoir un effet tout autant perturbateur (notion d'obstacles) que facilitateur (idée d'ancrage ou de point d'appui) sur les apprentissages à réaliser »³⁹. Selon cette perspective, le rôle central est attribué à l'élève et met l'accent sur **sa** construction des connaissances par **sa** réflexion sur **son** action. Ainsi, dans l'exercice de ses habiletés de lecteur, l'élève actif manipule et analyse des textes, puis vérifie sa compréhension en discutant avec ses pairs. Il confronte les nouvelles situations de lecture à ce qu'il sait déjà et s'ajuste au contexte, au besoin, afin de maîtriser l'application des stratégies pour qu'il puisse réaliser ce même genre d'activités dans des *pratiques autonomes*.

En ce qui concerne le **savoir-enseigner**, dans un premier temps, l'enseignant aide l'élève dans sa résolution de problèmes et l'incite à s'engager en agissant expressément dans sa *zone de développement proximal*⁴⁰, c'est-à-dire au niveau précis où l'élève peut réussir une tâche nouvelle avec aide. Cette intervention, définie par Vygotsky⁴¹ comme de l'étayage, demande à l'enseignant de modéliser en s'ajustant aux besoins de l'élève, puis en maintenant temporairement son soutien pour que, de manière inductive, l'élève s'approprie ce nouveau savoir. L'enseignant *modélise* l'application des stratégies et des notions de lecture à l'aide de textes complets et signifiants en explicitant à voix haute ses questions et les processus mentaux auxquels il recourt pour traiter l'information d'après ses « connaissances, savoirs, croyances, représentations [...] qu'il a emmagasinées dans sa structure cognitive »⁴². L'enseignant accompagne ensuite l'élève par des *pratiques guidées et collaboratives*, en rendant

³⁹ Marie-Françoise Legendre, « Approches constructivistes... », p. 72.

⁴⁰ Lev S. Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 1934, 352 p.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 1997, 420 p.

accessibles plusieurs écrits et en favorisant les échanges verbaux susceptibles de favoriser l'utilisation des stratégies et de développer les habiletés de maîtrise. Il vise alors à développer l'*autonomie* dans l'utilisation des stratégies de lecture. L'enseignant retire graduellement son soutien afin de permettre à l'élève d'agir seul sur ses apprentissages, de manière déductive, si bien que le travail s'inverse⁴³. Ainsi soutenu dans sa zone proximale, « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain »⁴⁴ en présentant des activités de niveaux variés de difficultés⁴⁵.

Si ce premier temps d'étayage est davantage cognitiviste, le deuxième devient plus constructiviste, dans le sens où l'élève développe ses propres habiletés intellectuelles complexes et signifiantes, soit des compétences utilisables et transférables en devenir du milieu scolaire à celui du travail⁴⁶. À cette fin, l'enseignant propose une panoplie de textes de niveaux variés de difficultés⁴⁷ afin de stimuler la pensée critique⁴⁸ de l'élève. Il le questionne également dans le but de le faire progresser dans la construction de ses savoirs et l'utilisation efficace des stratégies de lecture. En ce sens, l'enseignant agit à titre de facilitateur de l'apprentissage en créant un environnement riche en livres et en proposant des diverses activités signifiantes de résolution de problèmes nécessaires à l'atteinte de l'objectif⁴⁹. Par exemple, il suggérera d'autres

⁴³ Scott W. Ménard, *Longitudinal research - 2nd Edition*, London, Sage, 2002, 94 p.

⁴⁴ Vygotsky (*Thought and Language*) cité dans Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, *Les chemins de la lecture*, Tournai, Belgique, Magnard, 1994, p. 57.

⁴⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « La littératie au service de l'apprentissage... »

⁴⁶ Domenico Masciotra, « La formation à un esprit constructiviste chez les enseignants », dans Jonnaert et Masciotra (dir.), *Constructivisme choix contemporains...*, p. 119-142.

⁴⁷ Dorothy S. Strickland, Kathy Ganske et Joanne K. Monroe, *Supporting Struggling Readers and Writers*, Delaware, International Reading Association, 2002, 250 p.

⁴⁸ Christine Ludwig, « Making sense of literacy », *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*, Brisbane, Centre for Literacy Education Research, Griffith University, 2003, 4 p.

⁴⁹ Albert Boulet, « Changement de paradigme en apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme au constructivisme », *Apprentissage*

types de textes (littéraires et informatifs) ainsi qu'un transfert dans d'autres disciplines scolaires.

En somme, l'apprentissage se réalise selon les stratégies à l'étude, l'influence des échanges entre les pairs et l'utilisation des stratégies et des processus qu'en fait l'élève. Ces deux volets de la théorie cognitivo-constructiviste reflètent les étapes du savoir-apprendre et du savoir-enseigner telles que définies par Giasson.

Approche en lecture de Giasson

Giasson⁵⁰ s'appuie sur la théorie cognitivo-constructiviste pour décrire les règles suivantes : 1) enrichir les tâches et les interventions afin de positionner l'élève dans sa zone de développement proximal; 2) présenter des textes complets afin de donner au lecteur un portrait global de la tâche parce qu'il apprend en construisant du sens; et 3) susciter des échanges fréquents et significatifs sur des lectures plurielles en vue de stimuler la pensée critique.

De manière plus spécifique, cette auteure indique que pour **savoir-apprendre**, l'élève doit travailler deux types de stratégies : les stratégies cognitives qu'il doit savoir exécuter et les stratégies métacognitives qu'il doit savoir expliquer. S'inspirant de chercheurs comme Spears et Gambrell⁵¹, les stratégies cognitives proposées visent à mettre à contribution trois systèmes d'indices : les indices graphiques en incitant l'élève à reconnaître globalement un mot ou un groupe de mots; les indices sémantiques en invitant l'élève à relire la phrase en se servant du contexte et du sens de la phrase; enfin, les indices syntaxiques en prenant consciences de l'ordre des mots dans la phrase et des accords grammaticaux. En ce qui a trait aux stratégies métacognitives, l'approche de Giasson met

et socialisation, vol. 19, n° 2, 1999, p. 13-22.

⁵⁰ Jocelyne Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*.

⁵¹ Myschelle Spears et Linda B. Gambrell, « Prediction Training and the Comprehension and Composing Performance of Fourth Grade Students », dans Jerry Zutell et Sandra McCormick (dir.), transcription de la conférence *Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction. Fortieth Yearbook of the National Reading Conference*, Chicago, National Reading Conference, 1991, 20 p.

l'accent sur la compréhension et incite l'élève à faire des inférences, à résumer et à poser un jugement, puis un regard critique métacognitif sur les stratégies utilisées afin de mieux préparer sa prochaine lecture. Ces deux ensembles de stratégies s'acquièrent par un apprentissage vicariant à la Bandura⁵², tel que décrit dans la théorie cognitivo-constructiviste, et deviennent transférables lorsque l'enseignant se retire graduellement.

En ce qui a trait au **savoir-enseigner** la lecture, Giasson propose d'offrir à l'élève un questionnement systématique sur quatre types de connaissances : déclaratives, pragmatiques, procédurales et conditionnelles. La première consiste à présenter et à expliquer la stratégie de lecture enseignée (quoi); la seconde à décrire l'importance de la stratégie en démontrant comment l'élève s'améliore en l'utilisant (pourquoi); la troisième indique comment utiliser la stratégie efficacement (comment); et la quatrième, à choisir le moment propice pour utiliser cette dite stratégie (quand). De cette façon, Giasson propose de modéliser les stratégies de lecture à partir d'un questionnement explicite inspiré des modèles de Brown⁵³, de Baumann⁵⁴ et de Fielding et Pearson⁵⁵ afin d'offrir un accompagnement et de « rendre les processus cognitifs transparents »⁵⁶. Le modelage complété, Giasson propose à l'enseignant d'accompagner l'élève dans des pratiques guidées et coopératives de lecture. Par les pratiques *guidées*, l'enseignant invite des élèves à mettre en application les notions apprises à partir d'une activité devant le groupe-classe. Les *pratiques coopératives* mettent à profit l'apprentissage par les pairs, en dyades ou en petits groupes, de manière à favoriser l'interaction et l'entraide dans le développement des habiletés de maîtrise

⁵² Albert Bandura, *L'apprentissage social*.

⁵³ Ann L. Brown, « Metacognitive Development and Reading », dans Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce et William F. Brewer (dir.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1980, p. 453-479.

⁵⁴ James F. Baumann, « The Direct Instruction of Main Idea Comprehension Ability », dans James F. Baumann (dir.), *Teaching Main Idea Comprehension*, Newark, International Reading Association, 1986, p. 133-178.

⁵⁵ Linda G. Fielding et P. David Pearson, « Reading comprehension: What works », *Educational Leadership*, vol. 51, n° 5, 1994, p. 62-68.

⁵⁶ Jocelyne Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*, p. 27.

des stratégies de lecture. Cette façon de faire vise à développer l'*autonomie* de l'élève dans l'utilisation des stratégies de lecture en assurant une appropriation individuelle basée sur des activités de niveaux variés de difficultés et sur des échanges puis des questionnements.

En somme, l'approche de Giasson utilise le questionnaire explicite, l'interaction, la coopération et les stratégies de lecture dans l'accompagnement de l'élève de manière à ce que, dans un deuxième temps, l'élève devienne l'acteur-principal de son apprentissage.

Théorie psycholinguistique

La théorie psycholinguistique examine les processus cognitifs et langagiers appliqués qui sont sous-jacents aux habiletés de la personne à comprendre et à prédire les messages entendus ou lus⁵⁷. Pines et West⁵⁸ ajoutent que cette théorie étudie l'organisation cognitive des connaissances antérieures par une longue démarche de questionnements et de remises en question. Elle traite des moyens cognitifs et affectifs que l'enfant utilise pour acquérir le langage.

Selon Goodman⁵⁹, sur le plan scolaire, au niveau du **savoir-apprendre**, l'élève fait des entrées en lecture, où il emprunte trois stratégies consécutives à partir du thème et des indices du texte, soit des stratégies de prédiction, de confirmation/infirmerie et d'intégration. Pour expliquer, l'élève recourt d'abord à des stratégies de prédiction qu'il apprend à utiliser suite à des expériences vicariantes. Pour ce faire, Van Grunderbeeck⁶⁰ souligne que l'élève prédit, à partir de ses connaissances syntaxiques et sémantiques, le sens de la phrase. À partir des stratégies de prédiction, Goodman⁶¹ et Luke⁶² ajoutent les stratégies de confirmation/infirmerie. Par exemple, l'élève est invité à vérifier les mots en s'assurant qu'elles

⁵⁷ Kenneth S. Goodman, *On Reading*, Arizona, Heinemann, 1996, 160 p.

⁵⁸ Leon Pines et Leo West, *Cognitive Structure and Conceptual Change*, New York, Academic Press, 1985, 274 p.

⁵⁹ Kenneth Goodman, *On Reading*.

⁶⁰ Nicole Van Grunderbeeck, « De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention », *Éducation et Francophonie*, vol. XXV, n° 2, 1997, p. 1-11.

⁶¹ Kenneth Goodman, *On Reading*.

⁶² Allan Luke, *The Social Construction of Literacy in the Classroom*, Melbourne, Macmillan Australia, 236 p.

s'appliquent dans le contexte de la phrase. La troisième et dernière stratégie incite l'élève à faire de l'intégration pour déterminer s'il y a cohérence entre ses connaissances et le texte et s'assurer ainsi d'une bonne compréhension. D'après Caron⁶³, ces stratégies, dites interdisciplinaires, s'appliquent à l'articulation de l'acte de lire, d'écrire et de comprendre le sens du dialogue. De manière analogue, Chauveau et Rogovas-Chauveau⁶⁴ et Graves⁶⁵ soutiennent qu'un élève communique, apprend à lire et à écrire simultanément, que l'un nourrit l'autre de manière entièrement interactive. La présence de l'enseignant assure cette évolution.

Le **savoir-enseigner** engage l'enseignant dans une démarche inductive visant à amener l'élève à s'intéresser aux graphèmes et à leurs correspondances sonores de façon à pouvoir lire tous les mots. Dans un climat de confiance, il modélise et entreprend un travail de parrainage auprès de l'élève. Il le questionne dans le but de développer une méta-compréhension des stratégies appliquées. Cet enseignement doit se faire de façon explicite⁶⁶ en questionnant pour faire émerger la pensée de l'élève. L'enseignant présente divers types de livres pour les temps de lecture, car c'est ainsi que l'élève développe une gamme d'habiletés intellectuelles et métacognitives de compréhension⁶⁷.

Pour conclure, la théorie psycholinguistique requiert que l'élève soit attentif aux processus d'encodage et de décodage qu'il utilise pour leur donner du sens. Cette théorie psycholin-

⁶³ Jean Caron, *Précis de psycholinguistique*, 2e édition, Paris, Quadrige, 2001, 267 p.

⁶⁴ Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau, *Les chemins de la lecture*.

⁶⁵ Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work*, New Hampshire, Heinemann, 1983, 326 p.

⁶⁶ Christine Ludwig, « Making sense of literacy ».

⁶⁷ A. Vincent Ciardiello, « Helping Adolescents Understand Cause/Effect... », p. 31-36; Rachel L. McCormack, Jeanne R. Paratore et Kristina Farrell-Dahlene, « Establishing Instructional Congruence Across Learning Settings: One Path to Success for Struggling Third-Grade Readers », dans McCormack et Paratore (dir.), *After Early Intervention, Then What?...*, p. 117-136; Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire*, France, Éditions du Sorbier, 1990, 238 p.; Dorothy S. Strickland, Kathy Ganske et Joanne K. Monroe, *Supporting Struggling Readers and Writers*, Delaware, IRA, 2002, 250 p.

guistique se distingue de la théorie cognitivo-constructiviste où par la lecture, l'écrit et le discours explicitement détaillé, l'élève démontre ses savoir-faire dans l'acquisition de nouveaux savoirs. L'étude de l'approche européenne de Chauveau et Rogovas-Chauveau permettra maintenant de constater les relations entre cette théorie et les interventions préconisées.

***Approche psycholinguistique en lecture de Chauveau et Rogovas-Chauveau*⁶⁸**

Les auteurs de cette approche adoptent une triple perspective. Au plan psycholinguistique du **savoir-apprendre**, et dans le même sens que Van Grunderbeeck⁶⁹ et Caron⁷⁰, ils reconnaissent l'importance, pour l'élève, de verbaliser ce qu'il ressent, de repérer les mots difficiles, d'expliquer comment il fait pour lire et d'imiter l'enseignant ou un pair pour développer des habiletés efficaces en lecture. Sur les plans cognitif et métacognitif, l'élève aborde et explique, à l'oral et à l'écrit, l'utilisation de ses stratégies, des analyses-synthèses de mots, puis des reconstitutions de sens par la prédiction, la confirmation et l'intégration. Enfin, l'élève interagit dans sa communauté de lecteurs et d'écrivains en discutant de ses processus d'acquisition et d'utilisation du langage avec ses pairs. Ces interactions font appel à une composante particulière, l'affectivité.

En effet, Chauveau et Rogovas-Chauveau⁷¹ soutiennent que l'apprentissage devient acquis lorsqu'il est véritablement vécu. Dès le moment où la lecture retrouve de l'affect, l'élève comprend qu'il peut la faire sienne pour lui conférer un caractère concret, expérientiel et contextualisé. Ces auteurs insistent sur l'affectivité à la manière de Tardif⁷² et

⁶⁸ Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau, *Les chemins de la lecture*.

⁶⁹ Nicole Van Grunderbeeck, « De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention ».

⁷⁰ Jean Caron, *Précis de psycholinguistique*.

⁷¹ Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau, *Les chemins de la lecture*.

⁷² Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1997, 474 p.

de Vygotsky⁷³ en prônant l'instauration d'un environnement respectueux entre l'élève et son mentor.

Sur le plan du **savoir-enseigner**, par le dialogue et le modelage, l'enseignant invite l'élève à appliquer les stratégies de lecture. Dans un climat d'entraide, l'enseignant évoque l'affect par des encouragements, de l'accompagnement et de la valorisation. En lien direct à la lecture, il ne place pas seulement l'élève en présence de mots, mais doit aussi lui poser des questions pour faire émerger les raisons de lire. Il vante la lecture et invite l'élève à choisir des livres selon ses goûts et ses intérêts. Aussi, l'enseignant varie les façons de lire, par exemple en modélisant une lecture avec l'élève, puis en l'invitant à relire un passage pour lui donner le goût de lire l'histoire. Il rend donc disponible une panoplie de livres de niveaux différents pour accroître l'articulation des compétences en littératie et pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

En définitive, pour assurer un dialogue efficace sur les habiletés et processus en situations langagières, l'élève et l'enseignant doivent s'impliquer totalement. Un climat propice et un respect mutuel permettent une meilleure acquisition du langage. Certaines composantes de cette approche reprennent celles de Giasson dans le sens où l'enseignement explicite des stratégies de lecture et leur modélisation sont verbalisés à voix haute afin de démontrer les processus mentaux par un modèle signifiant. On reconnaît aussi l'importance d'un environnement riche en livres. Par contre, la distinction la plus importante entre ces deux approches réside dans l'importance accordée, par Chauveau et Rogovas-Chauveau, à la verbalisation des processus mentaux de l'élève pendant l'acte de lire; de son côté, Giasson accorde plus d'importance à l'accompagnement dans la zone proximale de développement. Quoique chacune de ces approches contribue positivement à l'acquisition des savoirs, aucune n'accorde une place

⁷³ Lev S. Vygotsky, *Thought and Language*.

suffisamment importante à l'affect. Pourtant, comme le mentionnent Audy, Grigon et Tremblay⁷⁴, les stratégies affectives agissent comme appui aux stratégies cognitives, car elles dépendent les unes des autres.

Apport de l'affectivité

Les approches de Giasson et Chauveau et Rogovas-Chauveau, en préconisant davantage les échanges, incluent un aspect affectif dit de surface, dans le sens où ces chercheurs font fi d'une structure pour travailler les émotions de l'élève dans son savoir-apprendre à lire. Or, d'autres chercheurs justifient l'importance de l'activation émotionnelle dans l'apprentissage. En effet, Galand et Vanlede⁷⁵ et Goleman⁷⁶ soulignent que l'intelligence émotionnelle est une forme d'intelligence suscitée par les émotions. Essentielle pour raisonner, elle favorise le contrôle des sentiments pour mieux gérer ses pensées et ses gestes⁷⁷. Dit autrement, l'intelligence émotionnelle se définit par l'empathie pour l'autre, l'aptitude à se motiver, à persévérer dans l'adversité et à maîtriser ses pulsions⁷⁸. L'état affectif d'une personne a donc des répercussions sur sa pensée et sa mémoire dans son processus d'apprentissage⁷⁹. Sur le plan pratique, l'élève doit développer progressivement

⁷⁴ Pierre Audy, Jean Y. Grigon et L. Tremblay, « L'amélioration de l'employabilité par l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I.) », *Rapport d'intervention* remis à la direction de la corporation des travailleurs et travailleuses potentiels du Saguenay/Lac Saint-Jean (T.T.P.), document inédit, Saguenay/Lac Saint-Jean, Québec, 1994.

⁷⁵ Benoît Galand et Marie Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, vol. 29, 2004, p. 91-115. URL www.girsef.ucl.ac.be. Site consulté le 28 juillet 2006.

⁷⁶ Daniel Goleman, *Destructive Emotions: How We Can Overcome Them*, New York, Bantam, 2003, 432 p.

⁷⁷ Antonio R. Damasio, *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob, 2001, 480 p.

⁷⁸ Peter Salovey et John D. Mayer, « Emotional Intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, p. 185-211.

⁷⁹ Michelle Bourassa, *Le cerveau nomade : éducation, intervention clinique et neuroscience*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2006, 317 p.

les quatre habiletés⁸⁰ de l'intelligence émotionnelle pour mieux gérer ses apprentissages:

1) l'habileté à reconnaître de manière précise une émotion (savoir la nommer);

2) l'habileté à comprendre une émotion en lien avec une action vécue (déterminer quelle situation problématique ou favorable déclenche l'émotion ressentie);

3) l'habileté à décoder l'apprentissage émotionnel et l'intensité des émotions (réaliser et préciser les émotions ressenties causées par une telle situation);

4) l'habileté à autoréguler une émotion pour promouvoir son épanouissement émotionnel et intellectuel (préciser les stratégies efficaces pour autogérer ses émotions).

La Figure 1 présente, à partir d'un exemple, ces quatre habiletés émotionnelles à développer par l'élève pour favoriser un meilleur contrôle de ses apprentissages.

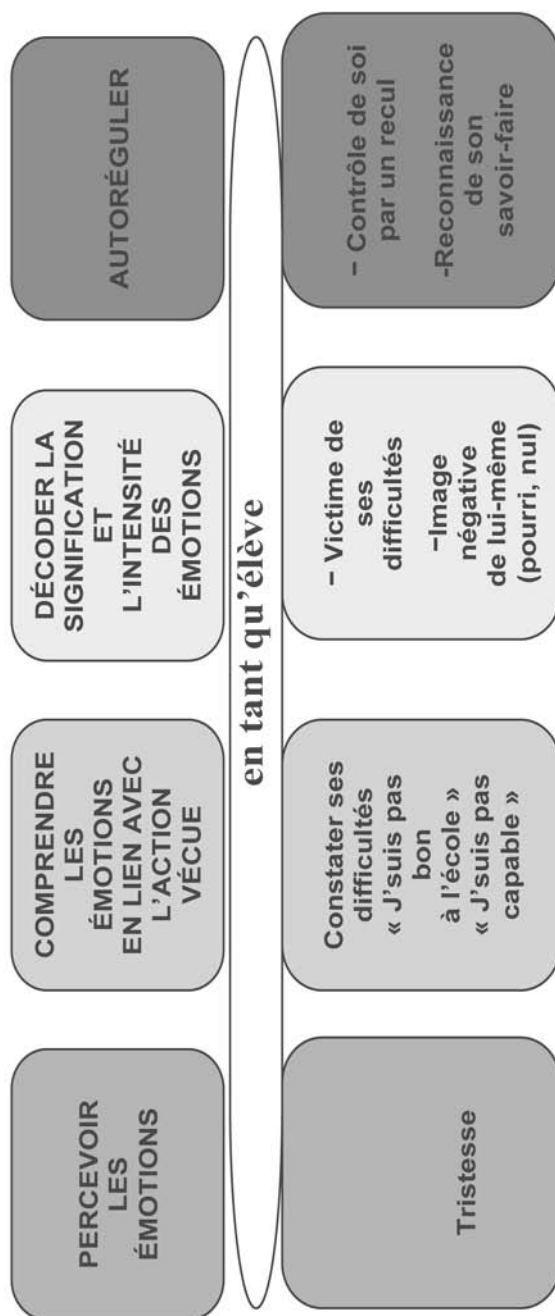
Ces habiletés se développent dans un processus continu à travailler de façon systématique. Pour les moins habiles, il s'agit de comprendre comment accéder, à l'aide de la pratique et en se donnant du temps, à chaque habileté.

Sur le plan du **savoir-apprendre** à lire, l'élève s'autorégule par exemple, en maîtrisant son anxiété à tolérer la possibilité d'un décodage erroné de certains mots lors du premier essai. Pour favoriser sa prise de conscience, il doit se fixer des buts à court terme (par exemple : lire avec expression ou utiliser un nombre minimal de stratégies de lecture). Selon Seligman⁸¹, en se fixant des buts, l'élève apprend à évaluer la situation autrement, à agir différemment et à constater plus facilement et rapidement ses progrès, ce qui augmente sa

⁸⁰ Peter Salovey et John D. Mayer, « What is emotional intelligence? ». dans Peter Salovey et David J. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*, New York, Basic Books, 1997, p. 3-31.

⁸¹ Martin Seligman, *Authentic Happiness*, New York, Free Press, 2002, 336 p.

Figure 1 : Exemple des quatre habiletés émotionnelles à développer progressivement



confiance et son estime de soi de même que sa tolérance à ne pas tout comprendre au premier essai.

Dans la même veine, en ce qui a trait au **savoir-enseigner**, Kolb et Hanley-Maxwell⁸² soutiennent que les enseignants influencent les interactions et le développement des habiletés sociales et émotionnelles des élèves nécessaires pour communiquer efficacement, travailler de manière collaborative avec les autres et apprendre l'autocontrôle émotionnel. Pour l'enseignement de la lecture, l'enseignant travaille progressivement la régulation des états émotionnels; par exemple, il questionne l'élève sur son savoir-faire ou il détermine sa zone de développement proximal de manière à lui faire connaître des réussites d'applications de stratégies de lecture et à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle.

Selon Isen⁸³, l'enseignant développe aussi cette régulation affective chez l'élève en travaillant de front d'autres aspects tels:

1) promouvoir les émotions positives pendant une activité de lecture en réduisant les composantes menaçantes du texte pour l'élève ayant une pensée négative (par exemple, face à une difficulté de compréhension) ou encore en réalisant une activité de lecture immédiatement après une discussion qui rejoint une émotion positive chez l'élève (par exemple : s'il est sportif, parler de son sport ou d'un de ses loisirs avant une activité de lecture);

2) enseigner à l'élève comment arrêter ses pensées négatives pendant une activité de lecture.

À cet égard, il faut savoir que la pensée positive fait augmenter le potentiel de l'élève et ce, même si le comportement positif n'est pas à son meilleur⁸⁴. La chercheuse suggère également de discuter de l'intelligence émotionnelle avec les élèves de manière à éviter que celui qui est en difficulté ne

⁸² Sharon M. Kolb et Cheryl Hanley-Maxwell, « Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives », *Exceptional Children*, vol. 69, n° 2, 2003, p. 163-179.

⁸³ Alice M. Isen, « Positive affect and decision making », dans Michael Lewis et Jeannette M. Haviland, (dir.), *Handbook of emotions*, New York, Guilford, p. 261-278.

⁸⁴ *Ibid.*

devienne la risée des autres lors des activités de lecture en groupe-classe ou en dyade. Pour ce faire, l'enseignant discute, sans porter de jugement, des interactions entre les pairs, des émotions provoquées et des comtions entre les pairs, des émotions provoquées et des comportements et de l'insécurité qui peuvent être ressentis.⁸⁵

Enfin, d'autres chercheurs⁸⁶ insistent sur des compétences émotionnelles sur les plans du savoir-être, du savoir-faire et de la création d'un environnement émotionnel nécessaire pour qu'un climat de bien-être quotidien s'installe dans la classe. Le Tableau I met en exergue des exemple de ces compétences.

Travailler sur le plan de l'affectivité exige un changement dans l'implication de l'enseignant. Selon Galand et Vanlede⁸⁷, les interventions affectives invitent les enseignants, « non pas à faire plus ou à endosser des rôles supplémentaires, mais bien à travailler autrement dans leur cadre professionnel afin de renforcer l'efficacité de leurs actions ». À cet effet, Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods⁸⁸ soutiennent que la composante affective ne doit pas être ajoutée à un curriculum,

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Giasson, *La lecture : de la théorie à la pratique*; Lafortune et Saint-Pierre, *Affectivité et métacognition en classe*; John Pellitteri *et al.*, « Emotionally Intelligent Interventions for Students with Reading Disabilities », *Reading & Writing Quaterly*, vol. 22, n° 2, 2006, p. 155-171; Rebecca D. Taylor et Allison B. Dymnicki, « Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success : A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?" », dans Joseph E. Zins *et al.* (dir.), *Journal of Educational and Psychological*, vol. 17, n° 2 et 3, ern, « Soul-Filled TeachLawrence Erlbaum Associates Inc., 2007, p. 225-231; Steve Van Bocking and Learning », *Reclaiming Children and Youth*, vol. 14, n° 4, 2006, p. 218-222.

⁸⁷ Galand et Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage formation... », p. 14.

⁸⁸ Neil Humphrey *et al.*, « Emotional Intelligence and Education: A critical review », *Educational Psychology*. vol. 27, n° 2, 2007, p. 235-254

Tableau I – Exemples de compétences émotionnelles à développer par l’enseignant

SAVOIR-ÊTRE	SAVOIR-FAIRE	CRÉATION D’UN ENVIRONNEMENT ÉMOTIONNEL (CLASSE)
<ul style="list-style-type: none"> • Devant les émotions manifestées, exprimer de l’empathie et de la compassion (exemple : faire des pratiques guidées pour aider l’élève à relever son défi; présenter une activité à partir de ses besoins). • Laisser voir à l’élève la valeur qu’il a aux yeux de l’enseignant en écoutant ses besoins, en faisant à l’occasion des compromis à partir de ses suggestions (accord commun) ou encore en suggérant un livre dont le sujet rejoint ses intérêts. • Avoir une attitude positive et démontrer de l’amour pour sa profession (exemple : partager en début de journée le sentiment de bonheur de se retrouver en classe avec ses élèves). • être patient (exemple : savoir écouter l’élève; lui donner le temps de réfléchir avant de répondre au lieu d’imposer une réponse immédiate). 	<ul style="list-style-type: none"> • sourire pour démontrer de l’assurance et créer une atmosphère de bien-être • parler d’autres sujets que ceux de la matière pour rendre l’élève à l’aise (exemple : s’intéresser aux sports qu’il pratique ou aux objets qu’il collectionne et le questionner pour assurer un suivi; lui demander : « Comment ça va aujourd’hui? » pour montrer que la classe est un endroit où diverses communications peuvent être partagées. • aller voir un élève durant la journée pour vérifier s’il se sent bien. • traiter la classe comme une équipe ou une grande famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • tamiser les lumières à l’occasion • faire jouer de la musique d’ambiance pour favoriser une atmosphère de détente propice à l’apprentissage. • disposer de gros coussins pour la lecture • décorer la classe et modifier à l’occasion l’aménagement et le décor

mais plutôt « intégrée » avec transparence à l'ensemble des programmes scolaires.

À ce point-ci, une synthèse de la recension des écrits s'impose puisqu'ils constituent l'essence même du présent article, soit les concepts épistémologiques du modèle de lecture à l'étude.

Modèle de lecture proposé

Le « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture » (MACEEL) s'appuie sur les théories et les approches déjà décrites et met en exergue le volet affectif. Selon Audy⁸⁹ et Guay⁹⁰, amalgamer ces théories et ces approches génère une complémentarité, tout en créant du nouveau grâce à l'effet *gestalt* issu de cette fusion. Selon nous, le MACEEL contient les trois concepts suivants :

1^{er} concept : l'affectivité. Le soutien émotionnel sert de pierre angulaire et de toile de fond à l'apprentissage de la lecture⁹¹. Le modèle donne priorité au sentiment de bien-être des élèves et s'efforce de mettre en place un climat émotionnel positif dans la classe. Il décrit la manière de créer cet environnement et de stimuler l'intelligence émotionnelle, l'optimisme et l'efficacité personnelle comme moyens à prendre en vue de réguler, tel que le soutient Audy⁹² dans sa thèse, un meilleur apprentissage.

2^e concept : un enseignement explicite axé sur les stratégies de lecture. Le MACEEL met l'accent sur un *modelage* structuré qui invite l'élève à participer pendant cette modélisation. Ensuite, des *pratiques guidées et coopératives* lui permettront de comprendre les processus de

⁸⁹ Pierre Audy, *Les composantes et les métacomposantes de l'efficacité cognitive : intégration des modèles de Feuerstein (1979) et Sternberg (1986)*, thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1988, 400 p.

⁹⁰ Jean-Marc Guay, *L'actualisation du potentiel intellectuel, l'efficacité cognitive et le rendement scolaire chez des élèves de niveau collégial à risque d'abandon scolaire*, thèse de maîtrise, Université de Moncton, 1999, 3 p.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Audy, *Les composantes et les métacomposantes de l'efficacité cognitive...*

la pensée et les réflexions de leurs pairs. L'*autonomie* de l'élève dans l'utilisation adéquate des stratégies à partir de lectures variées démontre une appropriation complète de ces savoirs.

3^e concept : un enseignement axé sur la métacognition c'est-à-dire sur les remises en question et l'élaboration de réseaux cognitifs afin que l'élève puisse réfléchir sur ses savoirs antérieurs pour donner du sens à l'activité de lecture. Ce concept comprend l'interaction qui permet à l'élève de verbaliser ses processus pour l'amener à prendre conscience de ses façons de faire et à les comparer à celles des autres. Ainsi, l'élève atteint un plus haut niveau de réflexion.

Comme nous l'avons mentionné au début de cet article, c'est par une recherche-action que nous avons procédé à une corévision critique du modèle de lecture.

Visée de la recherche

Nous avons choisi la recherche-action parce que nous souhaitons recourir à des gens de terrain détenant une réelle expertise dans ce domaine pour peaufiner notre modèle. Nous mettrons à contribution l'expertise d'enseignants dans une démarche de mise en œuvre, de cochangement en vue d'une corévision systématique⁹³ du modèle de lecture. Cette équipe, formée d'enseignants et de la chercheure, collabore à la révision pour améliorer le MACEEL et ce, à partir des discussions et des réflexions partagées pendant les rencontres de groupe. Par un effet boomerang, ce genre d'activité de révision permet aux enseignants de réfléchir de façon différente à l'enseignement de la lecture⁹⁴. Le travail de l'équipe vise donc à déterminer les modifications à apporter sur les plans cognitif, métacognitif et affectif

⁹³ Joseph A. Maxwell, *Qualitative research design : an interactive approach – 2nd Edition*, Thousand Oaks, Sage, 2005, 168 p.

⁹⁴ Kathryn Herr et Gary L. Anderson, *The Action Research Dissertation*, Thousand Oaks, Sage, 2005, 155 p.

pour rendre le modèle efficace en situation d'enseignement en classe ordinaire de 4^e, 5^e et 6^e années.

Méthodologie

La méthodologie est de nature qualitative. Dans ce sens, elle vise à comprendre et à rendre compte d'une situation de lecture vécue pour interpréter en profondeur les pratiques des enseignants⁹⁵. Quant à la recherche-action, elle est privilégiée parce qu'elle permet d'adopter une approche polyvalente régie en fonction des enjeux émergents et de prendre effet dans son milieu naturel, soit des classes de 4^e, 5^e et 6^e années. Elle est également favorisée à cause de la nature même de sa visée, une visée de changement, d'amélioration et de compréhension du sens de la réalité qu'en ont les gens du terrain⁹⁶.

Nous utilisons un modèle de recherche-action inspiré par Lewin⁹⁷ et conçu par Kemmis et McTaggart⁹⁸ de manière très visuelle sous la forme d'un processus temporel cyclique. Le caractère visuel de ce modèle en facilite l'appropriation par chaque enseignant-participant. Nous en avons cependant modifié certains éléments parce que, comme le soulignent Culver et Trudel⁹⁹, « la manière dont les cycles sont organisés dépend de la question du groupe ». La Figure 2 présente le modèle de la structure de la recherche-action que nous avons adopté.

⁹⁵ Jean-Pierre Deslauriers, *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, Théma, 1991, 142 p.

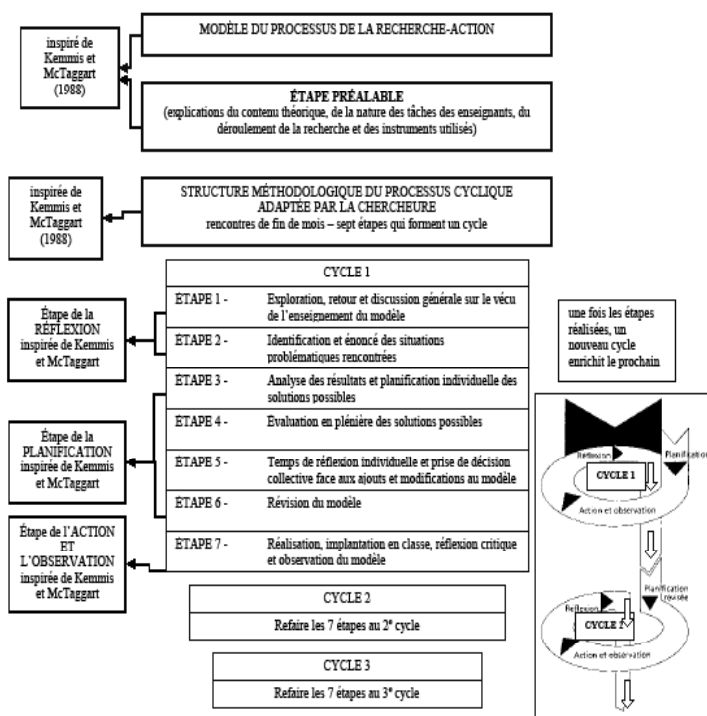
⁹⁶ Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 123-150.

⁹⁷ Kurt Lewin, « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, vol. 2, n° 4, 1946, p. 34-46.

⁹⁸ Stephen Kemmis et Robin McTaggart, *The Action Research Planner*, 3rd Edition, Australie, Deakin University Press, 1998, 430 p.

⁹⁹ Diane M. Culver et Pierre Trudel, « Développement d'une approche de recherche en collaboration pour aider des entraîneurs de sport à apprendre de leurs expériences quotidiennes », *Recherche qualitative – Hors Série*, n° 1, Québec, ARQ, 2004, p. 75, URL <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20Culvert%20actes.pdf>. Site consulté le 26 juillet 2006.

Figure 2
Processus et structure méthodologiques
de la recherche-action



Il importe de préciser qu'avant de commencer la recherche-action proprement dite, nous avons mené un projet pilote afin de nous familiariser avec les enjeux liés à la conduite d'une telle recherche. La prochaine section en présente le détail.

Projet pilote

Pour assurer une conduite efficiente de la recherche, nous avons dirigé un projet pilote de trois mois, soit du 16 janvier au 21 avril 2006. De façon précise, les buts de ce projet pilote étaient de : a) développer les habiletés nécessaires pour mener une recherche-action; b) déterminer les points à travailler pour offrir une formation initiale efficace; c) repérer les mécanismes efficients pour assurer la pleine implication des participants à la recherche de façon continue (mises en situation,

échanges en plénière, présentations entre les participants...); d) animer avec aisance les rencontres de groupe; et e) synthétiser les informations recueillies pour les présenter avec clarté aux rencontres suivantes.

Le projet pilote a débuté par une journée de formation sur le modèle de lecture. Les deux participantes retenues enseignent en 4^e année à la même école, soit une école du Conseil des écoles catholiques de langue française du centre-est de l'Ontario. La première enseigne depuis huit ans et la deuxième compte dix années d'expérience¹⁰⁰. Ces enseignantes ont suggéré des modifications quant à la séquence d'enseignement du MACEEL et ont souligné l'importance d'être plus d'un enseignant engagé dans le projet au sein d'une école pour stimuler les échanges. Cette expérience nous a permis d'acquérir une compétence d'animatrice de formation, un savoir-faire dans la gestion de l'organisation temporelle des rencontres ainsi qu'une habileté à susciter des réflexions sur l'application du modèle et ce, sans occuper une trop grande place en tant qu'animatrice. Les suggestions des enseignantes ont été intégrées au modèle de lecture avant le début de la recherche-action.

Recherche-action

Critères de sélection des participants et milieu retenu pour la recherche-action

Pour être éligibles, les participants doivent enseigner la lecture en français au cycle moyen (4^e, 5^e et 6^e années) à des élèves âgés de 9 à 12 ans. Ils doivent aussi être intéressés à travailler de manière collaborative à l'appropriation et à la révision du modèle de lecture proposé. Dans une école, plus d'un enseignant doit accepter de participer afin d'assurer, au quotidien, des échanges riches et spontanés. Le MACEEL ayant été conçu spécifiquement pour rencontrer les besoins en

¹⁰⁰ Les composantes de la formation et des rencontres sont identiques à celles décrites sous les rubriques de la recherche-action du présent article.

littératie dans des écoles françaises en milieu minoritaire, les enseignants doivent aussi œuvrer dans ce milieu.

Recrutement des participants

Le surintendant de l'éducation du Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario a facilité le recrutement; il nous a informé du fait que l'ensemble des enseignants du cycle moyen de deux écoles situées respectivement à Kingston et à Trenton, avaient exprimé le désir de participer. Nous avons alors regroupé les six enseignants (quatre femmes et deux hommes) de manière à enrichir l'analyse critique du modèle. Tous sont titulaires de leur classe et leur expérience varie entre 4 et 20 ans. Le Tableau II dresse le portrait des six enseignants-participants.

Instrumentation

La collecte de données s'est faite à l'aide d'instruments qualitatifs comme le journal de notes personnelles tenu par les enseignants, le registre de recherche rempli par la chercheure suite à l'accompagnement personnalisé offert à chaque enseignant et les enregistrements audio des groupes de discussion. Les participants disposaient parallèlement d'outils d'accompagnement comme une trousse d'activités pour les élèves, un aide-mémoire et un guide pour l'enseignement des activités de lecture.

Analyses narratives

La recherche-action se fait non pas *sur* des enseignants, mais *avec* des enseignants qui agissent à titre de praticiens réflexifs au développement de leur pratique¹⁰¹. C'est pour cette raison que les données recueillies sont principalement nominales, qu'il s'agisse de la narration¹⁰² des situations problèmes

¹⁰¹ Wade D. Gilbert et Pierre Trudel, « Learning to coach through experience: Reflexion in model youth sport coaches », *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 21, 2001, p. 16-34.

¹⁰² Charles P. Smith, « Content analysis and narrative analysis », dans Harry T. Reis et Charles M. Judd (dir.), *Handbook of research methods in*

Tableau II
Portrait des participants retenus pour la recherche

Enseignante 1 Années d'expérience : 12 ans Années à cette école : 12 ans École : A Niveau enseigné : 4 ^e année	Enseignante 2 Années d'expérience : 8 ans Années à cette école : 4 ans École : A Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignant 3 Années d'expérience : 7 ans Années à cette école : 3 ans École : A Niveau enseigné : 6 ^e année
Enseignant 4 Années d'expérience : 20 ans Années à cette école : 19 ans École : B Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignante 5 Années d'expérience : 25 ans Années à cette école : 12 ans École : B Niveau enseigné : 5 ^e année	Enseignante 3 Années d'expérience : 4 ans Années à cette école : 4 ans École : B Niveau enseigné : 6 ^e année

survenues en classe (par exemple, l'incompréhension d'un texte lu) lors d'une activité d'enseignement ou de réflexions des enseignants sur le modèle et leur compréhension du savoir-accompagner l'apprentissage de la lecture.

L'analyse narrative étudie en profondeur la manière dont les participants parlent de leur expérience, les modes de pensée utilisés, et enfin les caractéristiques émotionnelles vécues pendant leur expérience¹⁰³. Ces analyses narratives tiennent compte des diverses perspectives adoptées en même temps qu'elles promeuvent l'identité du groupe qui émerge de ce travail commun¹⁰⁴. Suite à ces narrations systémiques, le travail repose sur l'habileté des enseignants et de la chercheure à traduire ces problèmes et réflexions afin de corréviser le modèle. Pour garder une trace des analyses narratives, la chercheure transcrit les propos enregistrés qu'elle codifie par la suite.

Codification des données narratives

La chercheure transcrit (logiciel Word) les propos enregistrés qu'elle codifie ensuite selon trois catégories : 1) appréciation des activités enseignées; 2) appréciation des effets du modèle de lecture tels que perçus par les enseignants sur eux-mêmes et sur leurs élèves; et 3) appréciation de la grille horaire et du guide. Pour chaque catégorie, la chercheure répertorie les informations en termes de :

- points forts;
- points à améliorer;
- défis;
- prises de décision;
- stratégies d'accompagnement de la chercheure;

commentaire général.

Afin de faciliter le traitement de l'information ainsi codifiée, nous l'avons reproduite sur des fiches individuelles.

social and personality psychology, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 313-335.

¹⁰³ Pierre Trudel et Wade Gilbert, « Research on coaches' behaviors : Looking beyond the refereed journals », *Avante*, vol. 1, 1995, p. 94-106.

¹⁰⁴ James Paul Gee, « Identity as an Analytic Lens for Research in Education », *Review of Research in Education*, vol. 25, 2001, p. 99-125.

La première catégorie de fiches regroupe des commentaires de participants en lien avec les *activités enseignées* (par exemple : l'activité X est très utile et bénéfique, car elle fait réfléchir l'élève davantage sur ses stratégies de lecture). La deuxième catégorie comprend les discussions par rapport aux effets de l'ensemble du *modèle de lecture* (1^{er} exemple : le modèle nous permet d'approfondir nos connaissances et de connaître les nouveautés dans notre profession comme c'est le cas pour la littérature critique; 2^e exemple : les élèves développent une meilleure compréhension en répétant fréquemment l'ensemble des activités). Ensuite, la troisième catégorie contient des commentaires en lien avec la *grille horaire et le guide* pour l'enseignement du modèle (par exemple : il est suggéré de modifier la fréquence de l'activité X dans l'horaire afin qu'elle soit répétée à tous les deux jours pour permettre aux élèves d'atteindre un plus haut niveau de réflexion).

Ces trois catégories de fiches permettent de synthétiser et de consigner les informations de manière à ce que les enseignants puissent les relire facilement et approuver les commentaires et les prises de décision. La chercheure a également dressé neuf classifications : par numéro du commentaire, par école, par participant, par commentaire visé, par catégorie, par élément clé, par groupe ciblé, par date et enfin, par temps de discussion. Pour illustrer ces fiches, le Tableau III présente une fiche ayant permis de colliger les commentaires et les décisions prises lors des discussions en lien avec l'activité 5 du modèle de lecture.

Analyses participatives

Aux analyses narratives s'ajoutent diverses analyses participatives systémiques. Bohm, Factor et Garrett¹⁰⁵ affirment que l'expérience collaborative comporte un caractère social qui engendre le développement progressif d'une participation créatrice entre les pairs et qu'elle construit un rapport d'interdépendance. Issues des Systèmes d'analyse sociale²

¹⁰⁵ David Bohm, Donald Factor et Peter Garrett, *Dialogue - A Proposition*, Angleterre, 1991 URL <http://world.std.com/~lo/bohm/0000.html>. Site consulté le 30 juillet 2006.

(SAS²)¹⁰⁶, ces analyses permettent, en favorisant la réflexion sur l'action et l'évaluation de processus, la construction collaborative de sens en contextes réels. Dans le cadre de cette recherche, la chercheure utilise deux outils : le carrousel romain et l'arc-en-ciel¹⁰⁷.

Pendant les groupes de discussion, nous avons privilégié le carrousel romain, c'est-à-dire une évaluation critique faite en dyade qui porte sur le travail de révision réalisé par chacune des équipes pour augmenter la rigueur de la réflexion autour de la corévision des activités de lecture à l'étude. Quant à l'arc-en-ciel, il est utilisé lorsque les participants examinent leurs habiletés à utiliser les composantes cognitives, métacognitives et affectives ainsi que les activités du modèle de lecture en prenant en compte deux variables. L'utilisation de cet outil permet aux enseignants de constater que certaines activités présentent un défi pour certains tandis que d'autres semblent plus aisés et que tel enseignant peut servir de mentor pour une activité qu'il maîtrise mieux.

Nous utilisons aussi cette technique de l'arc-en-ciel à l'avant-dernière rencontre de groupe pour assurer un retour sur l'ensemble du modèle de lecture et favoriser la prise de conscience du cheminement professionnel parcouru depuis le début de la recherche. Cette dernière réflexion vise à instaurer un dialogue qui permet aux participants de réfléchir ensemble et de mettre à profit l'intelligence de chacun¹⁰⁸ pour évaluer les apprentissages.

Analyses électroniques

Les analyses électroniques servent également à l'étude des commentaires et des prises de décision des enseignants. Nous avons privilégié le logiciel ATLAS-ti qui, d'une part, grâce à la fonction « couper-coller » (logiciel Word) facilite le

¹⁰⁶ Jacques Chevalier et Michelle Bourassa, *Systèmes d'analyse sociale². Collectif Systèmes Apprenants*, 2005. URL <http://sas-pm.com>. Site consulté le 31 juillet 2006.

¹⁰⁷ Pour en savoir plus long sur les outils SAS, se référer à l'édition spéciale « Les outils de la recherche participative » *Éducation et Francophonie*, vol. XXXV, n° 2 – automne 2007, 250 p. URL www.acelf.ca. Site consulté le 5 février 2008.

¹⁰⁸ Jacques Chevalier, *Les Systèmes d'analyse sociale*, 2006. URL <http://sas-pm.com>. Site consulté le 17 août 2006.

Tableau III

Exemple d'une fiche de rencontre – catégorie : activités *

Numéro et nom de l'activité : Activité 5 – Les trois mots du jour	
SAVOIR –APPRENDRE « Élèves »	SAVOIR-ENSEIGNER « Enseignants »
POINTS FORTS	
Très utile et bénéfique, car fait réfléchir l'élève davantage sur ses stratégies de lecture. (5.1/MDR-CJ/Ca-Mc/PF/VO/MÉTA/ÉL/07-03-20/0:01)	Offre une façon variée et rapide de travailler les stratégies de lecture. (5.2/MDR-CJ/Ca-Mc/PF/VO/MÉTA/EN/07-03-20/0:02)
POINTS À AMÉLIORER	
Il faudrait inviter tous les élèves à participer pour que chacun parle et que l'activité soit utile pour tous. (5.3/MDR-CJ/Mc/DÉF/CA/HT/ÉL/07-05-07/0:10)	Il serait bien de nommer un secrétaire pour écrire les pistes qui conduisent les élèves à la définition des mots. Cet élève pourrait relire à l'occasion les stratégies utilisées. (5.4/MDR-CJ/Ca-Mc/PA/VO/DÉ/EN/07-03-20/0:02)
DÉFIS	
Il faut insister de manière à faire verbaliser à voix haute les processus mentaux, car ils oublient ou ne savent pas comment le faire. (5.5/CJ/Ca/DÉF/VO/DÉ/ÉL/07-03-20/0:04)	Pas évident de constituer une banque de mots pour nourrir cette activité. (5.6/MDR-CJ/Ca-Mc/DÉF/VSFL/FL/EN/07-03-20/0:13)
PRISES DE DÉCISION	
Aucune	Aucune
ACCOMPAGNEMENT DE LA CHERCHEUR :	
À partir des lectures et du thème à l'étude pour chaque niveau scolaire, je prépare une banque de mots. (5.7/MDR-CJ/AC/CA/HT/EN/07-03-26/4:00)	
COMMENTAIRE GÉNÉRAL :	
Aucun	

- *Le contenu des fiches de rencontre est alimenté par les prises de décision et les commentaires des enseignants lors des rencontres mensuelles de groupe (cycle)

transfert des données et d'autre part, facilite l'analyse systémique et l'interprétation des données. La logistique des données codifiées permet d'organiser et de comparer par regroupements les analyses.

Ce travail d'analyse et d'interprétation n'étant pas complété, les résultats que nous présentons, à la fin de cet article, restent préliminaires.

Triangulation

Le processus de triangulation est *indéfini* dans la recherche-action puisqu'il part des prises de décision approuvées en consensus lors des rencontres mensuelles avec l'ensemble des enseignants et que ces prises de décision se multiplient de façon indéfinie dans la progression de la recherche¹⁰⁹. Par contre, la triangulation finale se réalise à l'aide de sept exercices :

- le journal de notes personnelles tenu par les participants;
- les prises de décision découlant des analyses narratives au sein des groupes de discussion, soit des trois catégories de fiches (activités, modèle de lecture, horaire et guide) entérinées à la rencontre de fin de mois par chaque participant;
- les analyses participatives réalisées par les participants;
- les analyses systémiques à partir du logiciel électronique ATLAS-ti;
- les propos des participants et le fil conducteur de l'évolution de la collecte de données notés dans notre registre de recherche;
- les liens théoriques entre la littérature et les prises de décision;
- la vérification de la rigueur de la recherche et de la clarté des données par deux interjuges externes.

Déroulement de la recherche-action et implication des participants

La recherche-action a débuté à la mi-février 2007 pour se terminer en novembre de l'année scolaire suivante. Mis à part les

¹⁰⁹ Savoie-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation ».

deux journées de formation portant sur le modèle, nous comptons, au total, 69 rencontres individuelles et six rencontres de groupe. Le Tableau IV présente une synthèse de cette évolution temporelle; les rencontres de groupe y sont appelées « rencontres de fin de cycle » puisqu'elles sont survenues à la fin de chaque mois d'enseignement et qu'elles correspondent à un cycle de recherche.

Le tableau IV indique que la participation des enseignants débute par une formation de deux jours, étape préalable au processus cyclique de la recherche-action. Il montre également que les rencontres alternent entre des rencontres hebdomadaires individuelles d'environ 40 minutes avec la chercheure et des rencontres de groupe mensuels¹¹⁰ afin de corréfléchir sur l'expérimentation du modèle dans leur classe respective. Ces deux modes de rencontre mettent à profit l'expertise de chaque participant de manière individuelle et collective et font en sorte que les enseignants bénéficient d'une formation professionnelle pendant que la chercheure tire profit d'une révision fonctionnelle de ses travaux de recherche¹¹¹. Pour Saint-Germain¹¹², le travail de collaboration et d'échange de connaissances motive les enseignants dans leur tâche et les incite à prendre une part active comme leaders dans leur communauté

¹¹⁰ Paul Geoffrion, « Le groupe de discussion », dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale, De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 333-357. Selon Geoffrion, le groupe de discussion permet de mieux comprendre un comportement ou un problème à partir d'un groupe ayant des connaissances communes au sujet du problème posé. Il permet de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser, d'agir, de percevoir un problème, de l'analyser et d'en discuter librement à leur manière et au rythme du modèle enseigné dans leur classe respective. Il laisse une certaine liberté aux participants qui peuvent aborder d'autres aspects du modèle tels les comportements des élèves suite à l'enseignement d'une activité; cela génère une richesse de données difficile à obtenir par l'utilisation d'autres techniques. Cette façon de faire a engendré des aspects que la chercheure n'avait pas prévus.

¹¹¹ Peter Senge, *La cinquième discipline*, Paris, First, 1991, 462 p.

¹¹² Michel Saint-Germain, « Liminaire – Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 2, 2001, 6 p. URL <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2-00-Liminaire.html>. Site consulté le 6 mars 2006.

Tableau IV - Évolution temporelle de la recherche-action

RENCONTRES		ÉCOLE A	ÉCOLE B
Étape préalable – 2 journées de formation regroupant l'ensemble des enseignants		le 12 (à l'école A) et le 13 février (à l'école B)	
Processus cyclique (du 14 février au 28 juin)	Rencontres individuelles - 40 minutes par enseignant	les 19 et 26 février les 5 et 26 mars le 2 avril les 2, 7, 21 et 29 mai les 6, 21 et 28 juin	les 20 et 27 février les 6 et 27 mars le 3 avril les 2, 7, 21 et 30 mai les 6 et 21 juin
	Rencontres de fin de cycle regroupant l'ensemble des enseignants (groupes de discussion) - toute la journée	le 20 mars (à l'école A) le 26 avril (à l'école B) le 18 mai (à l'école A) le 11 juin (à l'école B) le 6 novembre (à l'école A)* le 7 novembre (à l'école B)*	
	* rencontre de clôture des fins de cycle		
<----- du 12 février au 7 novembre 2007 ----->			

scolaire. Il réduit aussi le risque, rapporté par Savoie-Zajc¹¹³, d'un « manque de liens entre l'activité de la salle de classe et la recherche ».

Les échanges tenus pendant les rencontres individuelles représentent une façon différente de mousser la réflexion des participants; chacun peut ainsi s'allouer un temps d'arrêt réflexif à propos de son univers de classe et de l'effet du modèle de lecture sur celui-ci. En ce sens, comme le dit Seidman¹¹⁴, l'enseignant fait ressortir ses expériences les plus marquantes, ce qui lui permet d'approfondir sa compréhension. Ces rencontres servent également à offrir un accompagnement personnalisé à l'enseignant, à lui fournir du matériel de lecture supplémentaire, à adapter les activités de lecture aux besoins particuliers des élèves, à discuter de la planification de la semaine et, s'il le souhaite, à faire de la modélisation d'activités en salle de classe. Enfin, elles s'avèrent utiles pour donner une rétroaction sur les problèmes et défis survenus au cours d'une semaine, puis à travailler à identifier, le cas échéant, des pistes de solution.

Sur le plan des rencontres de groupe, les discussions, en prenant appui sur les analyses narratives des notes prises au cours du mois par la chercheure et les participants, favorisent une coconstruction de sens et une corévision approfondie du MACEEL. Le modèle de lecture est alors révisé de manière à ce qu'il n'y ait non pas une simple juxtaposition des savoirs de chacun, mais une véritable coconstruction dans un travail collaboratif à partir des réflexions générées par l'ensemble des praticiens¹¹⁵. La chercheure intervient en posant questions ou en demandant des précisions « qui permettent d'orienter [...] ou de relancer le répondant de manière à obtenir des informations plus claires et complètes »¹¹⁶. Cette activité

¹¹³ Savoie-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », p. 125.

¹¹⁴ Irving Seidman, *Interviewing as Qualitative Research*, 2nd Edition, New York, Teachers College Press, 1998, 141 p.

¹¹⁵ Michelle Bourassa, Louise Bélair et Jacques Chevalier, « Liminaire – Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n° 2, automne 2007, 11 p.

¹¹⁶ D. Paquette, *Étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement*

réflexive « tente ainsi d'établir le dialogue entre les postulats de la chercheuse et le savoir d'expérience des praticiens pour adapter des constructions théoriques au contexte de pratique par leur engagement dans un mécanisme de production impliquant l'enseignant »¹¹⁷. Les résultats donnent à voir le processus et les stratégies de changement.

Résultats préliminaires

La cueillette de données terminée, il revient à la chercheuse de faire l'interprétation finale, une étape qui reste à compléter. Par contre, grâce à la triangulation indéfinie mentionnée à la section précédente, les résultats préliminaires démontrent que, selon les enseignants, le « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture » a des effets positifs sur l'appropriation des stratégies efficaces d'apprentissage et la compréhension de lecture chez les élèves de 4^e, 5^e et 6^e années.

Lors des groupes de discussion, selon les propos les plus fréquemment rapportés par l'ensemble des participants, le modèle permet :

- ▶ de favoriser les interactions et la compréhension de lecture :
 - le modèle définit des moments pour favoriser les échanges où les savoir-faire organisationnels, l'utilisation des stratégies de lecture et la compréhension de l'écrit font l'objet de discussions, de réflexions et de questionnements approfondis;
- ▶ de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages :
 - les élèves se sentent impliqués, engagés et considérés dans diverses situations;
 - les activités visent à travailler activement et de façon variée l'utilisation des stratégies de lecture;
- ▶ d'augmenter la prise de conscience des élèves :
 - les élèves prennent conscience de leurs habiletés et

médiatisé impliquant plusieurs partenaires, thèse de doctorat, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 119.

¹¹⁷ Serge Desgagné *et al.*, « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, 2001, p. 50.

des outils afin de développer un meilleur contrôle de leurs apprentissages;

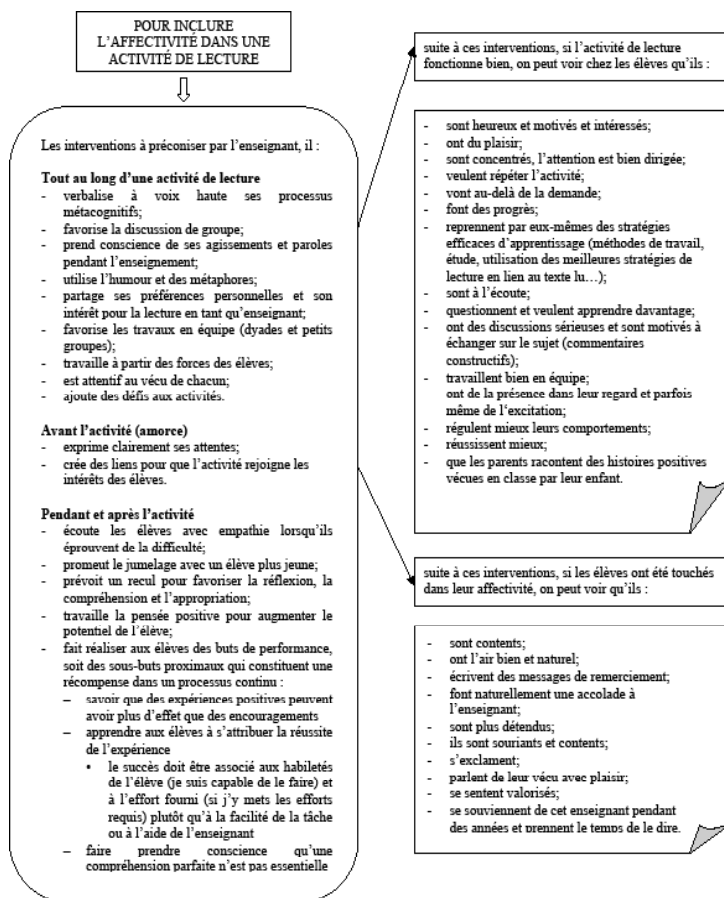
- ▶ de partir des besoins des élèves :
 - le modèle respecte les intelligences multiples et le style d'apprentissage des élèves;
- ▶ d'accroître l'estime et la confiance en soi :
 - les activités sont axées sur des réussites répétées et l'estime de soi;
- ▶ de développer le goût de lire :
 - la motivation intrinsèque pour la lecture est stimulée par les réussites répétées et la motivation extrinsèque, par l'implication personnelle de l'enseignant et des échanges avec les pairs.

En plus de cibler les retombées positives du modèle, les participants insistent sur l'importance de faire encore plus ressortir le volet affectif en regroupant les activités de cette nature. Le Tableau I présentait un portrait des compétences émotionnelles de cette composante et la Figure 3, la démarche de nature affective. La figure ne tient donc pas compte des autres composantes d'une démarche en lecture, incluant l'importance de créer l'anticipation du contenu du texte ou d'exploiter les indices fournis par le texte dans l'amorce d'une activité. Aussi, il suffit de se rappeler que le MACEEL comprend également les concepts clés des théories cognitivo-constructiviste et psycholinguistique ainsi que les composantes des approches et modèles recensés.

L'analyse préliminaire des résultats fait dire aux participants qu'une des contributions du MACEEL est de démontrer des moyens efficaces d'enseigner en assurant une combinaison entre affect, cognition et métacognition et d'examiner de quelle façon l'ancrage affectif agit comme partie prenante de tout geste cognitif ou métacognitif. En ce sens, toujours selon les participants, le modèle s'adapte bien à la réalité de la clientèle visée en accompagnant l'élève à partir de ses besoins de base et en l'intégrant au sein de son groupe-classe. Cela établi, le MACEEL prend en compte les besoins du milieu minoritaire francophone de l'enseignement, comme

Figure 3

Une démarche pédagogique proposée en lecture pour faire ressortir uniquement le volet affectif: résultats préliminaires



le précise Gérin-Lajoie¹¹⁸, pour créer une communauté d'élèves où chacun gère ses émotions selon ses besoins pour mieux apprendre. Ces constats rejoignent les propos tenus par Bor-

¹¹⁸ Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire... ».

deleau¹¹⁹ et ceux précisés dans le *Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*¹²⁰ qui recommandent de partir des besoins réels et actuels du milieu scolaire pour offrir des outils, du matériel et des approches pédagogiques responsables. La conduite de la recherche permet également de déclencher une réflexion critique dans le cadre de la *mission*¹²¹ du savoir-faire des enseignants « en tant qu'agent[s] de reproduction linguistique et culturelle »¹²².

Comme autres résultats préliminaires, les participants constatent les retombées positives du MACEEL dans la compréhension de la lecture. Ils précisent que le modèle permet à l'enseignant de travailler le vocabulaire, la compréhension de textes et les composantes affectives de la lecture puis de diversifier la façon de lire tout en permettant de consolider les acquis par la répétition d'activités en fonction des besoins de la clientèle.

Enfin, la méthodologie préconisée, soit la recherche-action, montre à la fois la rigueur et la souplesse¹²³ requises pour générer une métaréflexion tout en garantissant la pleine cogestion des discussions vers l'émergence du sens et du changement¹²⁴. À ce propos, notre recherche rejoint la triple finalité de la recherche-action, à savoir : 1) elle constitue un type de méthode scientifique de RECHERCHE qui sert à comprendre, à guider et à évaluer grâce à une PLANIFICATION

¹¹⁹ Louis-Gabriel Bordeleau, « Enseigner, c'est participer au devenir de notre francophonie », *Éducation et francophonie*, vol. XXII, janvier 1995, p. 32-38. URL www.acelf.ca. Site consulté le 26 septembre 2007.

¹²⁰ Comité sénatorial permanent des langues officielles, « L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire », *Rapport intérimaire*, Ottawa, Imprimeur de la Reine pour le Canada, juin 2005, 101 p. URL <http://www.parl.gc.ca/38/1/parlbus/commbus/senate/com-f/offi-f/rep-f/rep06jun05-f.pdf>. Site consulté le 21 novembre 2007.

¹²¹ Fullan et Connelly (La formation des enseignants en Ontario : Perspectives d'avenir, 1987) cités dans Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire... », p. 6.

¹²² Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire... ».

¹²³ Peter Reason, « Three approaches to participative inquiry », Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, 1994, p. 324-339.

¹²⁴ Savoir-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation ».

par les participants de la situation de l'action et des interventions envisagées en vue de produire un changement concret dans l'ACTION; 2) elle se base sur l'OBSERVATION des enseignants de leur action suivie d'un temps de RÉFLEXION visant à déterminer les futures actions; et 3) elle agit comme mécanisme d'autoFORMATION continue des enseignants engagés dans le processus de corévision d'un modèle de lecture¹²⁵.

Conclusion

Cet article a présenté les étapes processuelles de révision du « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture », un modèle qui allie un travail sur trois plans –soit la médiation des stratégies cognitives, métacognitives et affectives dans le savoir-apprendre et le savoir-enseigner la lecture et qui, en ce sens, respecte le double mandat de l'école de langue française en milieu minoritaire, d'abord d'éduquer l'élève puis de « protéger, valoriser et transmettre la langue et la culture »¹²⁶. Le modèle utilise, entre autres, l'écoute empathique, l'humour, la prise de conscience de ses gestes et paroles, ainsi que la lecture sous diverses formes pour créer le plaisir de lire et de vivre en français.

Les étapes processuelles de révision s'inscrivent dans un paradigme de recherche-action parce que ce paradigme permet, une fois le modèle maîtrisé, de travailler de concert, par enseignements et par réflexions collaboratives entre enseignants, à repérer les forces et les faiblesses du modèle et à procéder aux révisions qui s'imposent. Six enseignants expérimentés au cycle moyen en Ontario français participent à cette recherche. Les résultats préliminaires révèlent que tous les enseignants s'entendent sur l'importance, pour l'élève de ce cycle, de la contribution affective dans la compréhension de l'écrit. Cette prise de conscience, qui émerge de l'expérimentation du modèle, porte les enseignants partenaires de la présente recherche à renommer, d'un commun accord, le

¹²⁵ André Dolbec et Jacques Clément, « La recherche-action », dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation...*, p. 181-208.

¹²⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*, 2004, p. 7.

modèle : « Une rencontre affective avec la lecture ». À cet effet, il importe de rappeler que les enseignants constatent qu'en faisant davantage appel aux compétences émotionnelles de l'élève, le modèle facilite, chez l'élève, le développement des habiletés de raisonnement tant cognitif que métacognitif en même temps qu'il assure la promotion d'un sentiment d'appartenance à sa communauté linguistique.

Un travail additionnel d'analyse et d'interprétation s'impose pour achever de donner tout son sens au travail de réflexion des enseignants-participants. À la lumière des résultats préliminaires, il appert que les retombées de cette réflexion concerneront non seulement le modèle mais, de manière encore plus critique, éclaireront la réflexion sur les programmes universitaires de formation initiale et continue, et détermineront l'importance, pour ces programmes, de mettre davantage l'accent sur l'ancrage affectif dans l'acte de lire. De cette façon, les propos de Mandeville¹²⁷, Greenspan¹²⁸ et Damasio¹²⁹ seront respectés, à savoir que l'affectivité devrait avoir sa place au sein des cours universitaires en éducation. Nous prévoyons poursuivre nos travaux sur ce sujet¹³⁰.

¹²⁷ Lucie Mandeville, « L'apprentissage expérientiel : une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie », dans Lafortune et Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage...*, p. 137-157.

¹²⁸ Stanley Greenspan, *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*, Paris, Odile Jacob, 1998, 375 p.

¹²⁹ Damasio, *Le sentiment même de soi*.

¹³⁰ L'auteure tient à remercier le Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario pour avoir subventionné cette recherche. Un merci tout particulier à Monsieur Réjean Sirois, surintendant de l'éducation, pour son ouverture d'esprit à l'innovation en éducation. Merci également à Madame Hélène Constant et Monsieur Claude Deschamps, à la direction des deux écoles impliquées, et aux enseignants, Mesdames Carmen Morin, Marie-France Lavoie, Marie-Claude Tougat et Sylvanna Lavoie et Messieurs Serge Hallé et Martin Guyon pour leur exceptionnelle contribution à la révision du Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture.